



"Me found it, I find it", à la recherche de "je" entre deux et trois ans.

Mireille Brigaudiot, Aliyah Morgenstern, Catherine Nicolas

► To cite this version:

Mireille Brigaudiot, Aliyah Morgenstern, Catherine Nicolas. "Me found it, I find it", à la recherche de "je" entre deux et trois ans.. *Faits de langues*, Peter Lang, 1994, pp.123-131. <hal-00118234>

HAL Id: hal-00118234

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00118234>

Submitted on 4 Dec 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Brigaudiot M., Morgenstern A., Nicolas C. (1994) Me found it, I find it, à la recherche de "je" entre deux et trois ans. *Faits de Langues 3 - La Personne*. pp.123-131.

"Me found it. I find it."
à la recherche de "je" entre 2 et 3 ans.

Introduction

Corpus de Peter, (2;00). *L'enfant regarde Loïs et sa mère qui vont ranger les jouets et partir.*

Loïs 1: we're gon(t)a put our toys and go home.

Peter 1: Peter go home /

Mère : I think the toys are gon(t) a go home

Loïs 2 who's gon(t)a go home?

Peter 2: me go home / my go home / my go home /

Corpus de Juliette, (2;04). *Elle joue aux cartes avec sa mère.*

Mère 1: voilà il faut que je mette un mouton.

Juliette: je moi je n'a pas /

Mère 2: faut que tu mettes un renard.

Juliette 2: ben non je l'a /

Corpus de Guillaume, (2;08). *Il est en train de manger du gâteau.*

Mère 1: je vais m'en couper un morceau.

Guillaume 1: y'en a encore pour Guillaume /

Mère 2: bientôt tu auras 3 ans, faudra souffler les bougies, d'accord?

Guillaume2: quand je suis trois ans / je peux souffler les bougies /

Mère 3: tu crois?

Guillaume 3 : non t'es un p'tit menteur /

Voici trois extraits de corpus attestant qu'entre 2 et 3 ans, les enfants emploient plusieurs formes linguistiques pour renvoyer à leur "self": l'acquisition du pronom "je" est en cours. Comment expliquer cet usage de plusieurs formes concurrentes chez tous les sujets? Y-a-t-il des "passages obligés" préparant l'emploi de "je"? Quels sont les problèmes discursifs posés par l'acquisition de ce pronom?

Certains travaux présentent l'acquisition de "je" comme un parcours à plusieurs étapes successives: il y aurait d'abord absence de forme (Ø), puis un son vocalique, le prénom, "moi", et finalement "je". Or nous avons constaté à partir de trois corpus d'enfants dont deux francophones et un anglophone, que ces

formes apparaissaient simultanément et dans des énoncés de types différents. Nous avons pu nettement différencier deux usages:

- le prénom et "moi" semblent plutôt employés pour marquer le contraste, la comparaison à l'intérieur d'un face à face où l'enfant et l'adulte sont dans des positions réversibles,

- le son vocalique et "je" servent à marquer une position distincte où il n'y a pas d'échange possible avec l'autre. L'enfant dirait "je" quand il est seul face à sa représentation et qu'il la propose en la prenant en charge (DANON-BOILEAU, échange personnel).

Nous proposons d'explorer ces questions, en commençant par une synthèse des travaux existants, pour ensuite analyser nos propres données et poser quelques hypothèses expliquant l'emploi simultané de ces différentes formes vers 2;00 et la genèse d'un "je" qui vers 3;00 sera pratiquement devenu celui de l'adulte.

Etat de la question

1.La conscience de soi.

Depuis le milieu du XIX^e siècle, des psychologues ont insisté sur la relation entre l'apparition des pronoms de première personne ("moi", "je") et une phase importante du développement psychologique concernant la prise de conscience de soi: c'est seulement avec l'acquisition de "moi" que l'enfant commence à se connaître (LOBISH, 1851); l'emploi ou le non-emploi de ces pronoms est à rattacher avec le "sentiment de personnalité" (WALLON, 1934). "Avant l'apparition de "je"... l'enfant... n'a pas compris que la représentation qu'il a de lui-même est autre que celle que peut en avoir autrui" (PIAGET, 1926). Même si ce sentiment du "moi" est parfois reconnu comme déjà présent chez l'enfant avant ces productions, celles-ci correspondent néanmoins à un processus psychologique qui peut être considéré comme "un fait de conscience introspective engendré par une apercevance de conscience différentielle" (PICHON, 1936). De telles positions furent rapidement soumises à critique.

2.L'utilisation de la langue.

Pour PAVLOVITCH (1920) les observateurs du langage enfantin confondent souvent l'acquisition des notions de personne et celles de formes pronominales. En effet, la conscience de soi ne serait pas moins intense quand l'enfant utilise son prénom plutôt que le pronom "je". L'apparition des pronoms de première personne ne relèverait donc pas nécessairement d'une mise en place de la conscience de soi (STERN, 1907), d'une distinction du moi et de l'autre, mais plutôt d'une difficulté de l'expression linguistique de cette distinction, d'une difficulté d'utilisation du système linguistique (JESPERSEN 1922, SABEAU-JOUANNET 1975). Parallèlement à cette polémique, la problématique est envisagée sous un autre angle: celui de la référence.

3.La référence.

Celle-ci ne serait pas la même pour les divers mots d'auto-désignation utilisés par l'enfant. "Bébé" ferait d'abord référence à l'image du bébé dans la glace, à son ombre, à sa personne physique, alors que le pronom "je" réfèrerait au moi social en interaction avec les autres et non au soi corporel (COOLEY 1908, BAIN 1936). Cette distinction se retrouve chez NELSON (1989) pour laquelle il y a deux types d'auto-référence: l'une renvoyant à l'acteur, à la personne objective, désignée par le prénom et par "my" et l'autre renvoyant à la personne subjective, sociale, désignée par "I".

4.Les tours de parole.

A partir des années 80, les travaux prennent en compte la dimension discursive du langage et les contraintes pragmatiques auxquelles doit faire face l'enfant. Le caractère "alienable" des pronoms personnels rend difficile leur acquisition (JAKOBSON, 1963). "Je/tu" ont, en effet, leur référence propre et correspondent chaque fois à un être unique (BENVENISTE, 1966). Ils sont donc variables, réversibles et marquent la place en fonction de l'énonciateur. Leur référence renvoie aux tours de parole. Certains travaux ont alors été centrés sur la relation entre l'acquisition des pronoms personnels et la prise de conscience par l'enfant de la situation interpersonnelle (CHARNEY, 80). La question est de savoir si les enfants traitent les pronoms comme référant à des personnes particulières c'est à dire équivalents à des noms

propres (CLARK, 1978) ou référant à des personnes particulières dans des tours de parole particuliers. "The pronoun-acquiring child must isolate each pronominal form, must establish that there are conditions under which it is appropriate to identify individuals in terms of their speech role, and must match each pronominal form isolated to the specific speech it designates" (CHIAT, 1986).

5. Un phénomène particulier: le "pronominal reversal".

Une partie de la littérature est consacrée aux erreurs sur les pronoms réversibles (je/tu, mon/ton, I/you, my/your), généralement reconnues comme significatives, même par les chercheurs qui en soulignent la rareté (pour une revue des travaux se reporter à CHIAT, 1982). Les hypothèses avancées recouvrent les précédents débats: certains chercheurs y voient une incapacité pour l'enfant à se distinguer des autres (BETTELHEIM, 1967), alors que pour d'autres l'enfant distingue clairement les catégories de personnes. En effet, les erreurs ne se rencontrent qu'en production et n'affectent pas les noms propres (OSHIMA-TAKANE, 1992). Ces erreurs pourraient alors être explicables sur le plan pragmatique (CHIAT, 1986). L'enfant arrivera à comprendre la relation entre pronoms et tours de parole au moment où il remarquera que, dans le langage adressé à une tierce personne, le pronom de deuxième personne réfère à quelqu'un d'autre qu'à lui (OSHIMA-TAKANE, op.cit.). Il se pourrait aussi que ces erreurs traduisent le point de vue adopté par l'enfant locuteur. "The distribution of proper names, reversed pronouns and "me" used as syntactic subject, suggested that these errors may be due to the child taking the addressee's or third person's perspective on roles in the communication situation" (CHIAT, 1989). Cette hypothèse semble proche de la "transitivité" avancée par les psychologues. L'enfant parlerait du point de vue de l'autre.

Enfin, certains chercheurs pensent que le phénomène du "pronominal reversal" relève d'une imitation du langage entendu. Il s'agirait là d'"énoncés non sécables" (BLOCH, 1924; SABEAU-JOUANNET, 1975).

6. Le rôle de l'input.

Quelques recherches soulignent la correspondance entre des erreurs commises par les enfants et certains emplois des pronoms

(je/moi) et du nom propre dans le langage qui leur est adressé (PAVLOVITCH, op.cit.; PREYER, 1887). D'autres montrent comment les mères varient l'usage des pronoms et des noms propres en fonction du point de vue qu'elles adoptent quand elles parlent: ainsi la mère se désigne par son nom quand elle parle du point de vue de l'enfant (RABAIN-JAMIN et SABEAU-JOUANNET, 1989), ou par "il-elle", "on", "nous", "moi, je", pour dire "tu" (RABAIN-JAMIN, 1984). Paradoxalement, la diversité de ces formes dans le langage des adultes aiderait les enfants à saisir les diverses fonctions pragmatiques des noms propres et des pronoms personnels.

En conclusion, les enjeux de l'acquisition des pronoms seraient d'ordre et/ou psychologique, linguistique, sémantique, pragmatique, sans oublier l'importance de l'input langagier.

Méthode d'analyse:

Nous disposons de 3 corpus recueillis en milieu naturel. Il s'agit de transcriptions de dialogues adulte/enfant enregistrés au magnétophone, largement annotées de commentaires sur le contexte extra-linguistique:

- le corpus de l'enfant anglophone Peter, s'étale de 1;09 à 3;01. Il a été recueilli par l'équipe de Lois BLOOM et intégré depuis 1984 à la base de données informatisée de CHILDES (MACWHINNEY, 1991). Son défaut majeur est d'avoir été transcrit orthographiquement, et trop souvent en langue adulte, ce qui suppose une large part d'interprétation. En revanche, ce corpus est précieux par sa taille (54 h). Cette abondance de données nous a conduites à des relevés informatiques.

- les corpus des enfants francophones Juliette et Guillaume recouvrent une période allant de la naissance à plus de 3 ans. Une étude fine en a été faite de 1 à 2 ans (BRIGAUDIOT & NICOLAS, 1990). A l'inverse du corpus de Peter, ceux-ci sont courts (une douzaine d'heures par an) mais transcrits avec une grande précision (API, pauses, intonation...). Par ailleurs, les mères ont tenu des journaux dans lesquels figurent surtout des remarques sur

les productions de langage. Ces informations complètent le corpus dans la mesure où elles correspondent à la première apparition des phénomènes ce qui permet de les dater avec plus de précision.

Les trois enfants font partie d'un milieu d'enseignants. Peter et Juliette sont les aînés de familles de deux enfants et Guillaume est fils unique.

Dans un premier temps, nous avons recherché la première attestation du prénom des enfants en tant que forme mise à la place du sujet grammatical "je".

Nous avons ensuite fait un relevé de toutes les formes ayant cette fonction jusqu'au moment où ne sont plus attestées que deux d'entre elles: "je" et "Ø". Ces formes appartiennent à des énoncés.

Ces énoncés ont alors été classés selon les gloses que l'on pouvait faire, dans chaque cas, en langue adulte. Cela veut dire que notre méthodologie tient compte d'une opposition forme/glose. La forme est phonique, c'est le signifiant. La glose est "l'équivalent" appartenant à l'usage en langue adulte, c'est à dire le signifié que nous avons assigné à cette forme, en fonction du contexte. Prenons un exemple. Dans l'énoncé Peter 1, "Peter go home", le fait que l'enfant regrette systématiquement le départ des expérimentatrices emportant les jouets nous conduit à la glose suivante:

*moi aussi je rentre à la maison, sous-entendu pas seulement les jouets.*¹

Ces différentes gloses seront regroupées et considérées comme traces de ce que les enfants sont en train de travailler à l'intérieur de la complexité du marqueur énonciatif "je". On sait que BENVENISTE (op.cit) a souligné sa double signification:

" "Je" désigne celui qui parle et implique en même temps un énoncé sur le compte de "je" ".

Ce n'est pas simple! On peut supposer que pour un jeune enfant, l'acquisition de ce marqueur nécessite la construction d'un ensemble de "savoirs" d'ordre psycholinguistique. Nous examinerons donc ces gloses en interprétant ce qu'elles sous-

¹ Nous avons mis en italiques les gloses que nous proposons comme interprétation des énoncés des enfants et entre guillemets les énoncés effectivement prononcés par les enfants.

tendent en tant qu'opération langagière dans les processus d'acquisition.

Résultats, discussion.

Résultats généraux.

Les relevés commencent à 2 ans pour les trois enfants qui emploient leur prénom pour dire "je", et se terminent à 2;11.

Nous obtenons les formes suivantes: "Ø", prénom, son vocalique, "moi", "me", "my", "tu", "je" / "I".

Bien qu'il soit toujours difficile de choisir entre plusieurs gloses, l'ensemble des relevés nous permet de les regrouper en cinq types.

1) Opposition/comparaison/contraste.

- *c'est moi qui + verbe*, sous-entendu *pas toi, pas eux...*, ou l'inverse, *c'est pas moi qui...*, *toi tu + verbe*, *moi je + verbe*
- *moi aussi je + verbe*, ou l'inverse *moi non plus je + verbe*
- *je sais faire...*, *je peux faire...*, *regarde je suis en train de faire...!*, sous-entendu *moi aussi*.

Ces gloses sont regroupées parce qu'elles sont assez souvent possibles toutes les trois. Par exemple, lorsque Guillaume prend un nouveau livre alors que sa mère vient de finir la lecture du précédent, il dit "Guillaume", que nous pouvons interpréter comme *moi aussi maintenant je vais lire*, ou comme *maintenant c'est pas toi, c'est moi qui lis*, ou comme *je sais lire, moi* (2;00).

2) Projet/ volonté.

- *je veux + verbe...*, *je vais + verbe...*

Il est le plus souvent impossible de trancher entre les deux gloses. C'est le cas par exemple, pour l'énoncé de Peter qui après avoir tapé sur le piano, exprime sa volonté et son projet de descendre par "I get down" (2;00).

3) Sensation, jugement, sentiment.

- *je vais bien, j'ai mal, j'ai soif, j'ai besoin de, je peux?*.

Nous avons rassemblé ici les gloses correspondant à des énoncés fortement "modaux". Les enfants donnent un avis sur quelque chose. C'est le cas par exemple, dans la première attestation de "je" par Guillaume lorsqu'il dit "je l'aime" en parlant de l'action de balayer qu'il apprécie (2;05).

4) Commentaire d'action.

Ces énoncés interviennent dans deux types de situations:

- Soit il a déjà été question d'une action dont l'enfant verbalise la réalisation,

exemple: "I writing" prononcé par Peter quand il accomplit l'action de dessiner dont il parlait depuis depuis quelques minutes,

et ce contexte exprimé par la forme en BE+ING en anglais, n'a pas de véritable équivalent dans nos deux corpus d'enfants francophones.

- Soit l'enfant répond à une question de l'adulte de type "what are you doing?".

exemple de réponse: "I'm playing frisbee".

5) Récit conversationnel.

-hier, tout à l'heure,... je+ passé composé en français, *je + preterit* ou *present perfect* en anglais.

C'est le cas de Guillaume lorsqu'il annonce à sa mère: "j'ai fait des cruches à l'école" (2;07), ou de Peter en montrant son jouet: "I broken this... I fixed this" (2;05)

.

Résultats qualitatifs

Les résultats sont présentés ci-dessous dans un tableau qui permet de comparer les formes employées pour "je" par les trois enfants, par trimestre, et selon les cinq gloses retenues.

Gloses	1 opposition/ comparaison/ contraste	2 Projet/volonté	3 sensation/ jugement/ sentiment	4 commentaire d'action	5 récit conversationnel
Enfants 2;00 à 2;02					
Peter	prénom me my	I "son vocalique" Ø	Ø I		
Juliette	moi prénom	son vocalique	Ø tu		
Guillaume	prénom	Ø son vocalique			
2;03 à 2;05					
Peter	I me my	I Ø	I Ø	I	I Ø
Juliette	prénom moi	son vocalique			je
Guillaume	prénom	je Ø	tu je		
2;06 à 2;08					
Peter	I	I Ø	I	I	I
Juliette	moi	je Ø	je		
Guillaume	prénom je	je Ø	je tu	je	je
2;09 à 2;11					
Peter	I	I	I	I	I
Juliette	je moi,je	je Ø	je	je	je
Guillaume	je	je Ø	je	je	je

Formes produites pour "je" par les trois enfants.
par trimestre, entre 2 et 3 ans.

1. La première remarque qu'inspire ces résultats concerne l'attestation de "I" chez Peter dès 2;00 alors que les deux enfants francophones n'emploient "je" qu'à 2;04. C'est aussi le cas d'Emily, étudiée par NELSON (op.cit.) qui produit "I" dans ses monologues à partir de 1;09. Sans remettre en cause la fiabilité des données en langue anglaise, on connaît cependant les risques de surinterprétation dans les transcriptions orthographiques du langage des jeunes enfants. Nous aurons donc tendance à accorder plus de crédit au corpus de Peter vers 2;03, 2;05.

2. Cette question est liée à la présence d'un son vocalique initial attesté chez les trois enfants entre 2;00 et 2;05. Ce phénomène a été bien décrit notamment par BLOOM (1970), et BLOOM & LAHEY (1978). Chez les enfants étudiés par ces auteurs, il s'agit essentiellement de [ª], attesté à partir de 1;07 devant des noms et des verbes et remplacé par "I" devant les verbes à 2;04. Pour ce qui est de nos résultats, s'agissant d'une étude à partir de 2 ans, on peut penser que nous avons affaire aux dernières occurrences préparant l'emploi des marqueurs "je", "un", "le" en français et "I", "a", "the" en anglais. Les enfants travailleraient simultanément sur le plan phonique et sur le plan de la détermination.

3. Le résultat essentiel est le fait que certaines formes semblent attachées à certaines gloses et ces groupes gloses/formes apparaissent successivement:

- prénom, "me", "my", "moi" avec la glose "opposition, comparaison, contraste" (glose 1) à 2;00;
- Ø, son vocalique, "I", "je" "tu" avec les gloses "projet, volonté" et "sensation, jugement, sentiment" (gloses 2 et 3) à 2;00 ans également;
- "I", "je", avec les gloses "commentaire d'action" et "récit conversationnel" (gloses 4 et 5) vers 2;04.

Soulignons qu'à 2;00, des formes déterminées correspondent à chaque glose. Les enfants n'emploient jamais le prénom, "me", "my", "moi", dans d'autres contextes qu'une opposition - une comparaison - un contraste, et inversement, les formes son

vocalique, "Ø" et "I" ne se trouvent que dans des énoncés exprimant le projet - la volonté ou la sensation - le jugement - le sentiment. Par ailleurs depuis le moment de leur apparition, vers 2;04, les trois enfants emploient pratiquement toujours "je"/"I" dans les énoncés correspondant à du commentaire d'action, et du récit conversationnel.

En complément des résultats bruts de ce tableau, nous devons préciser que la présence récurrente de certains éléments dans la distribution semblent parfois renforcer les valeurs des gloses:

- c'est le cas des énoncés de glose 1. Exemples: Peter dit "**no me** go home **too**", Juliette dit "**moi aussi** donne la patte", Guillaume dit "papa, **non Guillaume**". Après 2;06, des énoncés avec "**moi je**", "**c'est moi qui**", "**moi aussi je**", "**je... comme**" sont très employés chez les enfants francophones alors qu'en anglais la forme "I" accentuée suffit à exprimer la même valeur.

- c'est le cas des énoncés de glose 5. Ils contiennent "I", "je" et des temps verbaux du passé, mais aussi des marqueurs d'ancrage énonciatif et des complexités syntaxiques à valeur argumentative. Exemples: Peter explicite son énoncé précédent "I said don't know where my Daddy is" (2;05), Juliette dit "tout à l'heure j'ai baillé parce que j'étais sommeil" (2;11).

Résultats quantitatifs

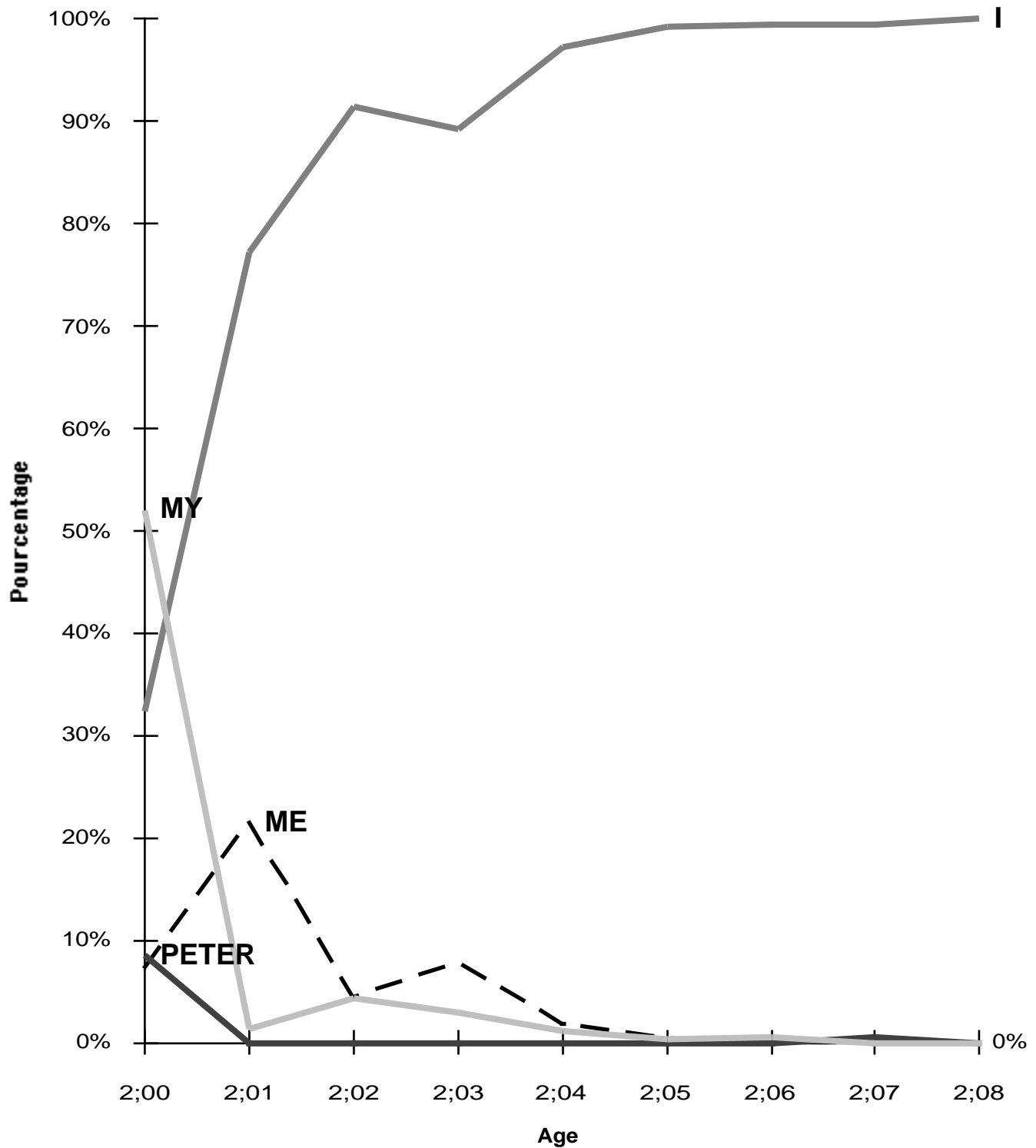
Nous pouvons dégager les points importants:

- la glose 1 est sur-représentée dès 2 ans dans les trois corpus avec 5 des 8 formes employées. C'est dire l'importance pour les enfants de verbaliser cette opposition-comparaison avec l'autre.

- les gloses 3, 4 et 5 sont très peu représentées dans l'ensemble des relevés.

- l'attestation de la forme "je" est supérieure aux autres formes à partir de 2;05 chez Peter, 2;08 chez Juliette et 2;11 chez Guillaume.

A titre d'illustration, nous présentons ici le pourcentage de chacune des formes employées par Peter entre 2;00 et 2;11.



Fréquence de chacune des formes employées pour "I"
par Peter entre 2:00 et 2:08.

Nous allons analyser ces résultats pour dégager quelques hypothèses.

Discussion

Remarquons au préalable que l'enfant travaille sur le plan du traitement de la parole. C'est ce que nous pouvons constater dans l'emploi des voyelles en positions initiales, précurseur de "je". On peut aussi penser que la forme "my" utilisée comme sujet syntaxique est une sorte d'étape qui réunirait "me" et "I" sur le plan phonique et sémantique.

On constate également qu'il y a une grande part de "tatonnement" dans la démarche des enfants comme dans tout phénomène d'acquisition. Ils sélectionnent et essaient des formes parfois simultanément.

Mais pour les trois enfants que nous avons étudiés les groupes formes/gloses que nous avons dégagés précédemment ont tendance à être bien distincts:

- prénom, "moi", "me" pour la glose 1;
- Ø, son vocalique, "je"/"I" pour la glose 2 avec en plus "tu" pour la glose 3;
- "je"/"I" pour les gloses 4 et 5.

1. Analysons pour commencer le phénomène massif lié à la glose 1 lorsque les enfants s'opposent, se comparent à l'autre. Il s'agit d'altérité. Celle-ci a déjà été travaillée avant 2 ans dans la dyade mère-enfant lors des jeux ritualisés (les "routines" décrites par BRUNER). A cette époque-là les mères ponctuent les formats de verbalisations telles que "tiens ... donne", "à toi ... à moi", "à Guillaume ... à maman". On sait que les enfants reprennent certaines de ces formes comme "tiens" vers 1;02, 1;04. Peu à peu, les enfants emploient d'autres formes pour exprimer l'altérité: "prénom", "moi", mais aussi des formes passerelles telles que "à-moi, à-toi". L'altérité construirait donc deux occurrences c'est à dire l'existence de deux individus.

Ces deux occurrences ont ceci de particulier qu'elles sont réversibles. Les contextes de face-à-face permettent à l'enfant de se situer à l'intérieur d'un échange possible entre lui-même et l'autre.

Ce concept de réversibilité qui est symbolisé dans le couple JE/TU (BENVENISTE, op.cit.) est selon nous déjà présent dans les routines et marqué dès l'emploi du prénom et de "moi".

Exemple:

Mère: "I'm gon(t)a use it on here."

Peter: "Me do it, me do it."

Peter jusqu'à 2;03 emploiera "prénom", "me", "my", pour marquer qu'il prend la place de l'autre.

A partir de cette altérité construite dans une relation duelle, l'enfant va apprendre à marquer son individuation par rapport à l'ensemble de l'entourage. C'est ainsi qu'on trouve dans les corpus une énumération des membres de la famille vers 2;05. Exemples:

Guillaume (2;05) pointe successivement les membres de sa famille: "Mireille, Jean-Pierre, Guillaume Bébédiot".

Emily (2;05), monologue pendant la sieste:

"No I'm Carl, it's Emily that sleeps, I'm no, there are two Chrises, I'm Emily, no, um I'm Carl...and Chris is my mother here and there's another Chris at Carl's house, there's one Chris for me... and there's one Chris for the other Carl, the regular Carl, really Carl Rechtshaffen. Oh my, oh my, oh my."

Cette suite de prénoms illustre ce propos de RICŒUR (1985): "La fonction du nom-propre n'est que de désignation, à savoir de pouvoir singulariser un individu et un seul à l'exception de tous les autres".

Première hypothèse: cette construction par le langage d'une occurrence à statut particulier ("moi cet individu qui porte un nom") serait une condition d'accès au "je".

2. Considérons maintenant la glose 2 (projet, volonté), toujours dans l'optique des thèses de Bruner. La nature récurrente des routines d'une part, et le fait qu'il s'agisse de jeux sans danger et source de plaisir d'autre part, permettent aux enfants d'anticiper, de demander et de redemander. Ils emploient des formes comme "encore" (BRIGAUDIOT & NICOLAS, 1990), "more" (BLOOM op. cit.), puis leurs demandes deviennent de plus en plus autonomes et se décontextualisent: on trouve alors dans les premiers mois de la troisième année le verbe vouloir/to want.

Exemples:

Guillaume (2;02): "veux encore parler", "veux écrire veux".

A partir de 2;03, 2;05 sont attestées des formes comme "je veux", "je vais" et des "je" accompagnant des intentions d'action.

Exemples:

Peter (2;03): "I want some more", "I get some more".

Juliette (2;08): "je peindrai Clys".

La répétition d'une même situation permet aux enfants de se la représenter, de l'anticiper puis d'exprimer le désir de l'expérimenter de nouveau. Ils ont conscience de la nécessité d'une coopération avec l'adulte et savent qu'ils doivent formuler leur volonté pour que l'adulte en soit informé et que la situation soit recréée. Il s'agit ici d'une étape intermédiaire entre tout ce qui est de l'ordre du contraste, de l'opposition, de la symétrie par rapport à l'autre et tout ce qui est strictement de l'ordre du modal. En effet l'enfant se positionne à la fois comme différent de l'autre et comme responsable d'une représentation en formulant une volonté ou un projet que l'autre n'a pas à partir d'une situation que tous deux ont expérimentée. "Je te dit ce que je veux, je parle de moi et je te le dit pour que tu saches ce que je veux".

Deuxième hypothèse: cette verbalisation de demandes de situations représentées, anticipées et désirées provoquent l'emploi des morphèmes de première personne (soit "je", soit désinence verbale de première personne).

3. La glose 3 (sensation, jugement, sentiment) relève également de la modalité. On remarque que les énoncés sont alors plus tardifs, peu nombreux et que la forme "tu" entre en concurrence avec la forme "je". Si Peter n'emploie pas "you" pour dire "I", on sait que c'est le cas pour d'autres enfants anglophones. Exemple: "you dirty... David dirty" (OSHIMA-TAKANE op. cit.)

Dire "je suis sale" ou "j'ai faim" pour un enfant de 2 ans et demi, est-ce plus complexe que dire "je veux"?

On peut avancer quelques remarques à propos de cette question. Dans le langage que les mères de Juliette et Guillaume adressent à leurs enfants, on constate que les très nombreux énoncés avec "tu" concernent les sensations et pensées qu'elles

attribuent aux enfants: "t'es content", "t'es grand", "t'as abîmé" ... Les enfants entendent peu "j'ai mal à la tête", "j'ai soif", c'est à dire des énoncés où le sujet énonciateur exprime des modalités le concernant lui-même. Par ailleurs, on sait qu'en dehors de "tu", les mères peuvent employer "je" toujours pour parler à la place des enfants (RABAIN-JAMIN, SABEAU-JOUANNET; op. cit.). Dans ce cas, l'enfant n'a pas non plus de modèle d'énoncés où le seul repérage est l'origine énonciative.

Troisième hypothèse: la possibilité tardive pour un enfant de dire "je" en énonçant ce qu'il ressent pourrait être reliée à des habitudes constatées dans le "baby talk" (langage typique des mères).

4. Les gloses 4 et 5 (commentaire d'action et récit conversationnel) apparaissent en dernier. En effet à la fin de la troisième année les premiers marqueurs aspectuo-temporels sont attestés. Ici encore les interactions précoces mère-enfant ont d'après BRUNER joué un rôle fondamental: "du fait que les scénarios ont une structure séquentielle et une histoire, ils permettent à l'enfant de développer des concepts primitifs relatifs au temps" (1987). Puis, l'autonomie de l'enfant par rapport à la mère fait qu'il a des choses à lui raconter et à lui expliquer. Dans le premier cas on a les premières formes d'annonce de nouvelles. Exemple: Guillaume déclare "j'ai été cherché un papier à l'école tout seul". Dans le deuxième cas, un commentaire sur un évènement en train de s'accomplir (forme en ING). Exemple: Peter explique, "I'm fixing this car".

Quatrième hypothèse: une fois que les enfants sont capables de discriminer les individus, affirmer leur volonté, ne plus verbaliser uniquement l'ici et maintenant, ils vont produire leurs premiers discours avec "je" à partir de leurs acquis sur la langue.

Conclusion

L'étude proposée ouvre la genèse du pronom "je" sur une période plus large que celle de l'époque où il apparaît c'est à dire vers 2 ans. Nos hypothèses posent une origine de "je" dans la mise en place d'une altérité mère/enfant et attachent la stabilisation à la construction progressive d'un système Temps-Mode-Aspect.

Nous avons pu constater que les enfants étudiés mettaient simultanément en place les notions de réversibilité avec l'autre, et les premières modalités de volonté et de projet dans leur discours, pour ensuite plus fortement modaliser leurs énoncés et marquer en "je" une position distincte qui en fait le support des représentations.

A la fin de ce processus, le "je" de l'enfant va correspondre au "je" adulte.

Celui-ci marque à la fois une individualité, le sujet d'énonciation, et la personne. Si l'individu est la plus petite unité d'un groupe social, si le sujet d'énonciation est la source des repérages de l'énoncé et si la personne est "le siège des humeurs", on comprend alors la complexité de l'acquisition de "je".

BIBLIOGRAPHIE

BAIN R. (1936), "The self and other words of a child", *American Journal of sociology*, 41, 767-775.

BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, vol 1, Gallimard.

BETTHEIM B. (1967), *The empty fortress*, New-York Free Press.

BLOCH O. (1924), "La phrase dans le langage de l'enfant", *Journal de psychologie normale et pathologique*, 18-24.

BLOOM L. (1970), *Language development: form and function in emerging grammars*, M.I.T. Press.

BLOOM L. and LAHEY M. (1978), *Language development and language disorders*, Wiley.

BRIGAUDIOT M. & NICOLAS C. (1990), *Acquisition du langage: les premiers mots*, thèse non publiée, Paris VII.

BRONCKART J.P., MALRIEU P., SIGUAN SOLER M., SINCLAIR DE ZWART H., SLAMA-CAZACU T., TABOURET-KELLER A., (1977), *La genèse de la parole.*, Paris, P.U.F.

BRUNER J. (1973), "From communication to language", *Cognition*, 255-287.

BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF.

BRUNER J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

BRUNER J. (1990), *Acts of meaning*, H.U.P.

BUDWIG N.(1990), "Do young children linguistically encode the notion of agent?", *Papers and reports on Child Language development*, 29.

CHARNEY R. (1980), "Speech roles and the development of personal pronouns", *Journal of Child language*, 7, 509-528.

CHIAT S.(1982), "If I were you and you were me: the analysis of pronouns in a pronoun-reversing child", *Journal of Child Language*, 9, 359-379.

CHIAT S. (1986), "Personal pronouns", in P. Fletcher & M. Garman Eds, *Language acquisition*, C.U.P. sd edition, 339-355.

CHIAT S. (1986), "Children's pronouns", in *Pronominal systems*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 381-404..

CLARKE.V. (1978), "From gesture to word. On the natural history of Deixis in language acquisition ", in J.S. BRUNER & A. GARTON (eds), *Human growth and development*, Oxford, O.U.P.

COOLEY C.(1908), "A study of the early use of self-words by a child", *Psychological review*, XV, N°6, 339-57.

CULIOLI A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1. Paris, Ophrys.

DANON-BOILEAU L. (1987), *Le sujet de l'énonciation. Psychanalyse et linguistique*, Paris, Ophrys.

DANON-BOILEAU L. & MOREL M.- A. (eds) (1992), *La Deixis, Colloque en Sorbonne 8-9 Juin 1990*, PUF.

DANON-BOILEAU L. (1992-1993), *Séminaire de D.E.A., Paris III*.

GERKEN L.-A. (1990), "Performance constraints in early language: the case of subjectless sentences", *Papers and Reports on Child Language development*, 29.

GREGOIRE A. (1937), *L'apprentissage du langage*, Bibliothèque de la faculté des Lettres, Liège.

JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Le Seuil.

JESPERSEN (1922), "Language: its nature, development and origin", in *shifters*, London, Allen & Unwin Ltd.

LOBISCH G.E. (1851), *Entwicklungsge schichte der Seele des Kindes*, Vienne.

MACWHINNEY B. (1991), *The CHILDES project. Tools for analysing talk*, Lawrence Erlbaum Associates.

NELSON K. (1989), "Monologue as the linguistic construction of self in time", in K.Nelson Ed. *Narratives from the Crib*, Cambridge Mass., H.U.P., 284-308.

OSHIMA-TAKANE Y. (1992), "Analysis of pronominal errors: a case study", *Journal of Child Language*, 19, 111-131.

PAVLOVITCH (1920), *Le langage enfantin (acquisition du serbe et du français par un enfant serbe)*, Paris, Champion.

PIAGET J. (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan reed PUF.

PICHON E. (1936), *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Masson & Cies.

RABAIN-JAMIN J. (1984), "De quelques formes paradoxales de l'échange mère-nourrisson", *Neuropsychiatrie de l'enfantce et de l'adolescence*, 32, 545-51.

RABAIN-JAMIN J. & SABEAU-JOUANNET E. (1989), "Playing with pronouns in French maternal speech to prelingual infants", *Journal of Child Language*, 16, 217-38.

RICŒUR P. (1987), "Sur l'individu", Colloque de Royaumont, Paris, Seuil.

SABEAU-JOUANNET E. (1975), "Les premières acquisitions syntaxiques chez des enfants français unilingues", *La linguistique*, 105-22.

STERN C. & STERN W. (1907), *Die Kindersprache, Eine psychologische und sprachtheoristische Untersuchung*, Leipzig: Barth.

WALLON H. (1934), *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Boivin.